

La ideología educativa de los Wayana-Apalaï de la Guyana francesa: una identidad cultural autóctona en vía de transfiguración

Alì, Maurizio; Ailincăi, Rodica

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Alì, M., & Ailincăi, R. (2017). La ideología educativa de los Wayana-Apalaï de la Guyana francesa: una identidad cultural autóctona en vía de transfiguración. *Revista Kavilando*, 9(1), 145-169. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-53519-5>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-SA Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-SA Licence (Attribution-NonCommercial-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0>

La ideología educativa de los Wayana-Apalai de la Guyana francesa: una identidad cultural autóctona en vía de transfiguración

The educational ideology of French Guiana Wayana-Apalai: a transfiguring autochthonous cultural identity

Por: Maurizio Ali¹ y Rodica Ailincăi²

Recibido: mayo 30 de 2017. **Revisado:** junio 19 de 2017. **Aceptado:** junio 23 de 2017

Resumen

Se describen los caracteres propios a la ideología educativas de los Wayana-Apalai, una comunidad indígena que vive en el sector amazónico de la Guayana francesa, así como los estilos educativos, las prioridades de formación y las representaciones sociales del éxito que caracterizan a esta comunidad. Los resultados de las observaciones realizadas entre 2010 y 2015 en el marco de esta investigación muestran que las dinámicas de integración nacional y global están logrando transformar las ideologías educativas locales – y, sobre todo, los aspectos más vinculados con el ecosistema amazónico – mediante la introducción de nuevos criterios de éxito y asignando un papel protagonista a la educación escolar.

Palabras clave. Antropología de la educación; Cambio cultural; Descolonización; Escolaridad obligatoria; Guayana francesa; Identidad cultural; Población indígena; Política educacional.

Abstract

This article describes the educational ideologies observed between 2010 and 2015 among the Wayana-Apalai – an indigenous community living in the French Guiana rainforest – and their influence on local educational styles, training priorities and strategies of social success. The results of our fieldwork show that the dynamics of national and global integration have succeeded in transforming local educational ideologies – especially those linked to the Amazon ecosystem – by introducing new criteria of success and assigning a leading educative role to formal schooling.

Keywords. Anthropology of education; Cultural change; Decolonization; Compulsory education; French Guiana; Cultural identity; Indigenous population; Educational policy

¹ Docente investigador (ATER) de la Universidad de las Antillas (ESPE de la Martinica) y miembro del Laboratorio EASTCO de la Universidad de la Polinesia Francesa. PhD en Antropología (Universidad de la Polinesia Francesa, Francia), MA en Antropología (Universidad de Los Andes, Colombia), MSc. en Geopolítica (Universidad de Roma "La Sapienza", Italia). Ha colaborado como experto, consultor y formador en Comunicación para la Paz con la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, la Comisión Europea, el Gobierno de Guatemala y numerosas ONG. Contacto: maurizioali@uniandes.edu.co

² Docente investigadora (Maître de conférences) de la Universidad de la Polinesia Francesa. PhD en Ciencias de la Educación (Universidad Paris V). Ha dirigido el ESPE de la Polinesia Francesa.

La antropología de la educación y la dinámica poscolonial

Una de las contribuciones mayores de los estudios en antropología de la educación ha sido aquella de ofrecer un corpus de observaciones acerca de formas y estilos locales de parentesco, desarrollo infantil y formación a la sociabilidad. Este campo de investigación ha permitido demostrar no solamente la existencia sino también –y, sobre todo– la validez pedagógica de esos esquemas familiares ancestrales y de esas prácticas comunitarias (LeVine & New, 2008).

Los primeros trabajos de carácter antropológico enfocados hacia el estudio de los procesos educativos han tenido como objeto de análisis las comunidades étnicas en contextos coloniales (Malinowski, 1913; Mead, 1928). A partir de los años '50, como efecto de la creciente preocupación de los Estados industrializados hacia los problemas generados por el analfabetismo, se han generado investigaciones a gran escala dirigidas a analizar las prácticas familiares en contextos “modernos” a menudo, urbanos, con una manifiesta propensión por aquellos ambientes considerados marginales, radicales o, sencillamente, más folclóricos y atractivos (Clancy, 1986;

Corsaro & Rizzo, 1988; Spiro & Spiro, 1975). En la actualidad, la crisis del modelo educativo “clásico”, basado en la formación escolar, ha contribuido a un renovado interés hacia las prácticas pedagógicas que hacen parte del patrimonio cultural de pueblos y sociedades nativas.

Los trabajos etnográficos realizados con las comunidades étnicas en contextos poscoloniales demuestran cómo hoy en día, los pueblos indígenas que habitan las antiguas colonias se encuentran en la compleja encrucijada compuesta por las aspiraciones y las reivindicaciones autóctonas y la dinámica de integración a los estados nacionales. La identidad étnica se enfrenta a las normas impuestas por las políticas estatales, las cuales a menudo dificultan el mantenimiento de los vínculos comunitarios y territoriales, así como la sobrevivencia de las dinámicas de transmisión y remodelación de los saberes tradicionales.

Efectivamente, el proceso histórico de descolonización, que ha permitido a las antiguas colonias el acceso a la independencia, ha procedido paralelamente a la dinámica de modernización activada por las aristocracias coloniales y desarrollada por las actuales élites criollas. En este marco, como lo subraya la antropóloga colombiana Margarita Serje (2005), la

modernidad debe ser entendida como un complejo de factores culturales homogenizantes, amplificados por un discurso político profundamente radical que encubre un proyecto económico dirigido a la acumulación de capitales. Las políticas públicas de los territorios descolonizados reflejan este discurso, y se manifiestan a través de marcos normativos dirigidos hacia el “desarrollo” y la “modernización”. Tales políticas tienen una fuerte influencia sobre las comunidades nativas puesto que, por su carácter coercitivo, obligan a los pobladores indígenas a modificar prácticas y costumbres tradicionales, induciendo cambios sociales que tienen un fuerte impacto y que llegan a transformar su identidad.

Contexto de investigación

En este contexto, el caso de los pueblos indígenas de la Guayana francesa (*un departamento francés de ultramar situado entre Brasil y Surinam*) puede y debe resultar significativo en función de algunas características de interés para el análisis de los procesos educativos desde una mirada antropológica. En efecto, con el proceso de descolonización el territorio guyanés ha sido integrado administrativamente a la República Francesa. En un esfuerzo de homogenización, el estado francés ha actuado para asimilar a sus

ciudadanos indígenas, evitando cuidadosamente mencionar el discurso de la etnicidad en la construcción de su estructura institucional. Si bien este proceso ha permitido la realización –por lo menos jurídica– del ideal revolucionario de la *égalité pour tous* (igualdad para todos), en la práctica ha contribuido a poner en marcha una serie de políticas públicas que no tienen en cuenta las peculiaridades de ciertos territorios y de sus pobladores.

Motivados en comprender esta dinámica, entre 2010 y 2014 hemos desarrollado un proyecto investigación etnográfica basado en un trabajo de campo de larga duración en una aldea indígena localizada en el sudoeste de la Guayana francesa. Durante cuatro años el primer autor ha vivido con una comunidad Wayana-Apalaï en Antecume pata, en el municipio de Maripasoula, en las estribaciones septentrionales de la cuenca amazónica. Su objetivo ha sido observar la cotidianidad de la comunidad y las relaciones de parentesco existentes para definir una gama de variables relacionadas con las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en contextos familiares. Mientras tanto, el segundo autor realizaba una misión anual en el área y se ocupaba del análisis “macro” de una parte de los datos recogidos.

Cuando llegamos en Antecumepata, la aldea estaba dotada de una escuela primaria, que funciona desde 1986. Los adolescentes seguían sus clases de colegio a través de un dispositivo de formación a distancia elaborado por el Consejo Nacional Francés para la Educación a Distancia (CNED) y gestionado como una antena del colegio de Maripasoula, en asociación con una organización no gubernamental de defensa de los intereses de los pueblos indígenas, la *Association Yepé* ("amigo" en lengua Wayana). En 2010, el Ministerio de la Educación Nacional de Francia estableció la apertura de una clase preescolar en la aldea a partir del año escolar 2010/2011. La disposición establecía el contemporáneo cierre de la antena del colegio en Antecumepata y el traslado de los estudiantes hacia el colegio de Maripasoula. Para acoger a los estudiantes indígenas en Maripasoula, el Estado ha construido un dormitorio mixto en el marco del dispositivo *Internats d'Excellence* (Dormitorios de Excelencia) dedicado a los alumnos desfavorecidos que residen lejos de los centros escolares. Sin embargo, la capacidad de acogida del dormitorio no permite a todos los estudiantes indígenas aprovechar de este servicio y muchos adolescentes deben ser asignados a familias locales que aceptan alojar, alimentar y ocuparse de los jóvenes Wayana-Apalai a cambio de un generoso subsidio estatal. Las familias

de los estudiantes (y todos los miembros de la comunidad) han percibido estos cambios como una verdadera revolución y como en toda revolución, es obvio que se haya generado una crisis.

Ecosofía tradicional vs. lógicas coloniales

Las formas tradicionales (es decir precoloniales) de transmisión de los saberes y de formación a la sociabilidad entre los Wayana-Apalai han actuado históricamente como fuerzas poderosas capaces de preservar el equilibrio homeostático entre las exigencias sociales de la comunidad y los límites impuestos por el ambiente natural (Ali & Ailincai, 2013; 2015). La ecosofía tradicional – interpretada como una forma de *Weltanschauung* amazónica – ha permitido a los Wayana-Apalai adecuar los biotopos tropicales a sus necesidades y adaptar su estructura social a los diferentes paisajes ecológicos y culturales ocupados durante sus migraciones a lo largo del sector norte-occidental de la región amazónica (Ailincai, Jund & Ali, 2012). Durante el siglo pasado, los primeros clanes Wayana y Apalai migraron hacia los territorios que corresponden a la actual Guayana – en el área del Alto curso del río Maroni, a lo largo de la frontera con el Surinam – entrando en contacto con las estructuras coloniales francesas (Chapuis & Rivière, 2003).

Se trataba de comunidades que huían de las masacres y del clima de violencia impuesto por los latifundistas que operaban en Brasil que aprovechaban la impunidad que les otorgaban las instituciones estatales y federales, se empoderaron de las tierras que pertenecían a los pueblos indígenas, obligando a sus pobladores a trabajar como esclavos en las plantaciones agro-industriales o en las explotaciones de caucho (Figueiredo, 1967). Como efecto del proceso de descolonización y de departamentalización de la Guayana, los miembros de estos grupos se han vuelto ciudadanos franceses, adquiriendo los derechos y las obligaciones derivadas de su nuevo estatus (Cognat, 1967).

Entre los años 1960 y 1980, André Cognat, el fundador de Antecume pata, organizó una escuela informal, voluntaria y abierta para todos los vecinos de la aldea, con el objetivo de formar a los indígenas para comprender el mundo moderno (y la cultura francesa) y manejar el contacto –altamente estresante– con la realidad poscolonial (Cognat, 1977). Se trataba de un experimento de educación popular que quería proponer, *ante litteram*, un esquema de diálogo intercultural y de intercambio de saberes entre la cultura de la madre-patria y aquella local. Sin embargo, en los años '70 el Gobierno francés inauguró un dispositivo para garantizar la

existencia de escuelas primarias en muchas aldeas aisladas de Guayana. Se crearon clases, se formaron docentes y se contrataron empleados indígenas para realizar las tareas de limpieza y asistencia pedagógica. En 1986, la escuela de Antecume pata fue “absorbida” por el Estado, a través de una adquisición de las estructuras existentes y del nombramiento de una equipe pedagógica *ex novo*. Su frecuencia se volvió obligatoria para los estudiantes, su acceso fue restringido y los padres excluidos de las clases. Hoy en día, la región del Alto curso del río Maroni, en donde se encuentran las comunidades Wayana-Apalaï, dispone de una red de escuelas primarias en las aldeas de Elahé, Cayodé, Taluwen, Antecume pata y Pidima.

La mayoría de los actuales padres de familia ha tenido la oportunidad de frecuentar la escuela y atribuye una importancia considerable al proceso de instrucción escolar. En otras palabras, ellos consideran la escolarización obligatoria como un fenómeno “normal”, integrado a su cotidianidad. Además, las notas etnográficas recogidas durante el trabajo de campo demuestran que ellos consideran este proceso como una dinámica autónoma con respecto a su estilo educativo tradicional: un proceso distinto que no debería interferir con la formación doméstica. Efectivamente, la mayoría de los aldeanos considera

que la educación tradicional –que ellos perciben como la “verdadera educación Wayana-Apalai”– debe ser preservada, porque permite el desarrollo de competencias necesarias para la sobrevivencia biológica en el biotopo en el que viven (derivadas de aquella *Weltanschauung* ecosófica que introducimos en los párrafos anteriores).

En 2011, las familias Wayana-Apalai de Antecume pata respondieron positivamente a los cambios sociales impuestos por el Estado. Todos los niños entre 3 y 5 años de edad ingresaron a la nueva clase pre-elemental y todos los adolescentes que hubiesen completado el ciclo primario se fueron de la aldea. La mayoría de ellos integró el colegio municipal de Maripasoula, pero otros tuvieron que mudarse a otros municipios guyaneses como Cayena, Kourou o Saint-Laurent du Maroni. Para el final del año escolar, una gran mayoría de los padres comenzó a lamentarse del nuevo sistema escolar. En las entrevistas realizadas en esta temporada, manifestaron una nueva percepción acerca de la escuela, comenzando a considerarla un factor de distanciamiento (en relación con los miembros más jóvenes de las familias) y una amenaza a la influencia parental en el desarrollo de sus hijos. A partir de este momento, hemos podido observar cómo la dinámica de escolarización

obligatoria impuesta a través de una norma del Estado ha transformado la vida cotidiana de la comunidad de Antecume pata, generando confusiones, incomprensiones y conflictos.

Hibridaciones culturales y transfiguraciones étnicas

Tratándose de un trabajo etnográfico de larga duración dirigido hacia el análisis de aquella compleja dinámica que es la escolarización obligatoria de los pueblos indígenas en contextos poscoloniales, el corpus de informaciones recolectadas ha sido interpretado en el marco de una aproximación ecosistémica.

Influenciados por los trabajos de Berry acerca de la presión ejercida por los factores eco-culturales en la génesis de los estilos cognitivos (Berry, 1971; 1976; 1995) y por los estudios críticos de Ogbu acerca de las influencias eco-culturales en la escolarización de las minoridades étnicas (Ogbu, 1978; 1985; 1987; 1992), hemos considerado que una descripción coherente de la dinámica analizada necesitaba integrar una explicación “práctica” (en el sentido materialista que Marvin Harris asignaba a esta noción. Harris, 1987) de los diferentes niveles en que se constituye el proceso: el sistema familiar, la estructura comunitaria, el poder nacional y el contexto global.

Cuando hemos comenzado nuestro trabajo de campo, hemos considerado la hipótesis de que las comunidades Wayana-Apalai de la Guayana francesa estuvieran adaptando su estilo de vida como efecto de un proceso de hibridación étnica, y que esta "identidad híbrida", como lo afirma el sociólogo mexicano Néstor García Canclini, ha de ser interpretada como una típica herencia colonial en las Américas (García Canclini, 1989). A partir de esta aproximación, hemos asumido que las comunidades autóctonas, enfrentadas con la implacable avanzada de la modernidad, estuviesen adaptando sus mecanismos bio-sociales para sobrevivir y preservar su "etnicidad", una perspectiva usada, entre otros, por Gourg (2011). Sin embargo, este esquema se encontraba muy lejos de la realidad, así como era vivida en Antecume pata.

Las familias Wayana-Apalai perciben que, como efecto de la creciente presión integradora del Estado (y de la integración a un sistema de mercados globales operantes bajo una lógica neoliberal y capitalista), ellos están perdiendo su resiliencia y su adaptabilidad. En el transcurso de las entrevistas realizadas para la investigación, los ancianos de la aldea han podido identificar al menos de dos factores que, según ellos, contribuyen a esta alteración.

El primero es el paternalismo del Estado y el sistema de ayudas sociales que ha desincentivado la preservación del esquema económico tradicional, basado en la subsistencia (caza, pesca, recolección y agricultura roza-y-quema). En la actualidad, la mayoría absoluta de las familias de Antecume pata recibe la asistencia del Estado y las ayudas financieras se invierten para adquirir alimentos y bebidas de origen industrial –y grandes cantidades de cerveza y licor– en el mercado informal de Maripasoula. Puesto que la economía comercial del municipio de Maripasoula se encuentra gestionada por un verdadero cartel y que el nivel de los precios de los productos alimentarios se mantiene artificialmente alto (un fenómeno que se puede observar en muchos sectores de la región amazónica), las ayudas del Estado no permiten adquirir bienes necesarios en cantidades suficientes, estimulando a menudo la génesis de redes informales de prestamistas y usurarios sin escrúpulos.

El segundo factor es la ambivalencia de la institución escolar puesto que, si de un lado permite a los niños y adolescentes aprender nociones consideradas útiles, de otro lado aleja a los miembros más jóvenes de las familias del aprendizaje tradicional y de los saberes propios de la comunidad.

En general, las personas entrevistadas cuestionaban que las nuevas generaciones estuvieran prefiriendo el estilo de vida “moderno” y manifestaban la preocupación de que los jóvenes pudieran recusar el estilo de vida tradicional hasta llegar, en el peor de los casos, a sofocar –y rechazar– su identidad étnica. Para los padres de familia el mayor riesgo es que los jóvenes no adquieran aquellas habilidades requeridas para sobrevivir en su hábitat: conducir una piragua, marchar en la selva, obtener alimentos de su ambiente natural y producir utensilios necesarios para sus tareas cotidianas. Voces de prestigio han estado apelando al gobierno francés para que se encargue de reducir este riesgo, pidiendo que se reconsideren las lógicas administrativas de gestión del área del Alto Maroni (Grenand, 2000; Hurault, et al., 1998).

A lo largo de cuatro años, la observación de algunas variables relacionadas con las prácticas educativas (específicamente el tiempo dedicado para el cuidado de los hijos y de las hijas, la repartición de las tareas domésticas y la frecuencia de ejecución de las actividades tradicionales) nos ha dado la oportunidad de comprender cuán sutil e irreversible pueda ser el impacto de este cambio social. En realidad, lo que nosotros estábamos observando era una dinámica

emergente de desconfiguración sistémica. Efectivamente, hasta 2011 la resiliencia de las familias Wayana-Apalaï había permitido un cierto equilibrio entre los diferentes sistemas que constituyen su universo social (los sistemas de socialización primaria - familias y escuela–, el sistema comunitario, el sistema nacional y el sistema “global”). Sin embargo, el cambio abrupto en las dinámicas escolares ha generado una crisis en el esquema educativo familiar y alimentado un proceso de profundo cambio estructural.

La repentina alteración de los ritmos y responsabilidades domésticas, añadida a la gradual desintegración de la economía de subsistencia, las políticas paternalistas del Estado y la crónica marginalización política de las comunidades indígenas de la Guayana francesa arriesga a conducir a los Wayana-Apalaï hacia un proceso de transfiguración étnica. Esta dinámica, cuyo funcionamiento fue cuidadosamente descrito por el antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro, explica el mecanismo perverso que puede llevar a las comunidades étnicas a estacionar en los márgenes de la economía globalizada, a negar su identidad étnica (o, más precisamente, el complejo de valores de carácter moral compartidos por los miembros de la comunidad étnica) y a adoptar hábitos y costumbres “desviados”, es decir en contradicción con las lógicas de sobrevivencia y la ética

histórica del grupo (Ribeiro, 1971). Los Wayana-Apalai consideran haber podido resistir como entidades culturales gracias a las competencias y los saberes tradicionales, transmitidos (y reelaborados) a través de las generaciones a partir de una visión del mundo capaz de reconocer el papel protagónico del medio ambiente como asociado activo de su cotidianidad (Ali & Ailincai, 2013). Estas páginas están dedicadas a demostrar el impacto que han tenido los cambios en el sistema educativo - impuestos "desde arriba" por el Estado nacional sin un serio mecanismo de participación comunitaria- no solamente para el estilo de vida tradicional de una comunidad nativa, sino también para la preservación de aquellos saberes indispensables para vivir en el hábitat amazónico.

Ideologías educativas, instrucción doméstica y socialización comunitaria

Antes de comenzar a analizar el caso de estudio presentado, es necesario tener en cuenta ciertas nociones que pueden ayudar al lector a comprender el sentido antropológico del concepto de "ideología educativa". En primer lugar, hay que considerar que las relaciones sociales se basan en interacciones, es decir intercambios y secuencias coherentes (verbales y

no verbales) dirigidas a transmitir un mensaje. En el contexto doméstico, una cierta parte de estas interacciones está dirigida a la transmisión de datos culturales. Los actores de estos intercambios juegan el papel de los educadores y de los educandos y son generalmente miembros de la misma red de parentesco. El "mensaje" educativo está profundamente relacionado con la cultura en la que viven educadores y educandos con el fin de facilitar la integración de éstos últimos en su ecosistema de referencia es en este sentido que la educación se puede considerar como una performance ideológica (o, mejor, estructurada alrededor de una ideología, de unas creencias, de unos dogmas y de unos estereotipos).

La familia, que se puede considerar como el sistema de socialización primaria, se compone de un conjunto de microsistemas inscritos en las redes de parentesco y en la organización social de la comunidad: los padres, los hermanos, las familias maternas y paternas y los otros miembros de la comunidad. Hay otros microsistemas que son externos a la familia y que pueden tener un papel muy diferente en la educación de los niños (la escuela, las organizaciones religiosas, las asociaciones culturales y deportivas, por ejemplo). Entre los indígenas Wayana-Apalai de la Guayana francesa, la familia corresponde a la comunidad (por

efecto de las relaciones de parentesco) y cada microsistema doméstico cobra ciertas funciones educativas que se manifiestan a partir de un estilo interactivo característico.

En las comunidades wayana-apalaï del Alto Maroni hay un solo microsistema externo a la familia: la escuela. Aunque la escuela cuenta sólo por una pequeña parte de las interacciones educativas de los niños indígenas, las limitaciones que impone (su horario, su calendario, sus programas) afectan la práctica educativa "tradicional" -la cual, como lo explicamos, está relacionada con el acceso y el uso de los recursos naturales disponibles-, ya que afectan en profundidad los ritmos de vida, los ciclos de trabajo agrícola y las nociones de éxito que existían antes de su aparición. Sin embargo, la escuela no es la única causa de estas transformaciones: se trata más que todo de dinámicas generadas por la integración a la modernidad occidental las cuales, entre otras cosas, tienen el poder de transformar las ideologías educativas (es decir, los estilos educativos, las prioridades de formación y las representaciones parentales del éxito social) de los pueblos indígenas. Además, tales dinámicas tienen graves efectos secundarios, como el aumento de los niveles de alcoholismo, la difusión de enfermedades o los altos niveles de suicidio. Este texto, por lo tanto,

quiere presentar algunas reflexiones acerca del papel de la ideología educativa wayana-apalaï y la "relación peligrosa" que entretiene con las ideologías macrosistémicas de origen externo (nacional o mundial).

Ideologías educativas en contexto

En nuestros trabajos anteriores (Ailincai, 2015; Ailincai et al., 2016; Alì, 2016) hemos tratado de demostrar que, según el contexto, los diferentes tipos de interacciones que se establecen entre los padres u otros miembros de la familia y el niño (el educando), no son constantes. Es decir que cada educador actúa de una manera diferente (En función de ciertas variables personales (como el grado de parentesco, el linaje, la edad, el estatus social), socioculturales (las formas locales de organización social y económica, así como las creencias religiosas) y ambientales (el contexto geográfico y el hábitat biológico) y que no es posible imaginar modelos "universales" de educación (lo que, por ejemplo, nos impide decir que "todos los abuelos del mundo actúan de una cierta manera constante y universal", o que "todos los padres rusos tienen los mismos objetivos educativos"). A partir de la teoría del "ecosistema de desarrollo", propuesta por Urie Bronfenbrenner (1995), podemos suponer que las

modalidades educativas propias a cada persona dependen no solamente de su experiencia de vida y de la representación que se ha construido acerca de su papel de educador, sino que dependen también de las expectativas que esta misma persona tiene para el futuro de sus hijos, las cuales son impulsadas por aquel sentimiento de "éxito sistémico" transmitido, a su vez, por las capas superiores del ecosistema (que Bronfenbrenner, 1986, llama "exosistema" y "macrosistema" y que albergan las estructuras ideológicas, políticas y económicas subyacentes al ecosistema de desarrollo de cada persona).

Los objetivos educativos que los educadores se establecen están dirigidos a integrar a los educandos en un determinado ecosistema social y están destinados a la "construcción" de una personalidad "ideal". Desde la publicación de los trabajos de Margaret Mead (1928) varios estudios en el campo de la antropología de la educación han demostrado la variabilidad de los medios y las herramientas utilizadas por los padres y las madres de diferentes culturas para "construir" la personalidad de los niños, influir en su comportamiento y en su desarrollo psicosocial.

Una de las obras pioneras acerca de este tema es el trabajo de John Briggs (1972) quien, en su estudio

sobre el desarrollo de la autonomía entre los niños utkuhikhalik, observó cómo las madres inuit actúan para enseñar a sus hijos a controlar su ira y su violencia – sentimientos que son considerados inaceptables por la comunidad – gracias a la utilización "pedagógica" del sentimiento de la "vergüenza", instrumento primario de control social.

El comportamiento observado Briggs resulta pero totalmente opuesto a aquello observado por Peggy Miller y sus colegas (2001) entre los padres de América del Norte, los cuales, diferentemente de los utkuhikhalik, tienden a proteger a los niños de toda situación que podría provocar un sentimiento de vergüenza y están dispuestos a negociar su autoridad parental gracias a estrategias como aquella de las narrativas "transgresivas" (basadas en las experiencias personales de los padres y dirigidas a poner en ridículo los errores de los adultos). De esta manera, los padres pueden poner de relieve los errores o fallos que han jugado un papel en su vida adulta, mostrar a sus hijos que todos los seres humanos tienen debilidades, y que, a pesar de esto, "hay siempre una manera de salir adelante". Según los autores, esta ideología refleja los valores "gringos" de la igualdad (que se refleja en una relación simétrica entre padres e hijos) y de la autoestima: valores que constituyen el núcleo ideológico del *self made man* estadounidense, es decir, la

representación arquetípica del mito liberal del hombre que consigue alcanzar el éxito social –y, sobre todo, económico– gracias a su talento y a su trabajo.

Esta misma variabilidad ha sido observada por Sara Harkness y Charles Súper (1977), quienes han explorado el proceso de socialización lingüística entre los Kipsigis del Kenia para analizar sus estrategias de transmisión de las competencias comunicativas entre padres e hijos. Sus observaciones les permitieron descubrir que el objetivo principal de los educadores Kipsigis es el desarrollo de la comprensión del lenguaje de los niños en lugar de la producción oral - un objetivo que coincide con los valores culturales de la obediencia y el respeto que caracterizan las creencias de esta comunidad. La ideología educativa de Kipsigis por lo tanto, presenta unas características similares a la observada en Japón por Patricia Clancy (1986), quien ha demostrado que la prioridad educativa de los padres en el “país del sol naciente” es que los niños puedan desarrollar un mejor auto-control a través de estrategias de instrucción que inhiben la libre expresión y el lenguaje corporal. Patricia Clancy llega a afirmar que esta lógica tiene como objetivo aquello de permitir a los niños de “entrenarse al conformismo” (1986, p. 247).

Por último, Rebecca New (1994) ha mostrado que las lógicas de los educadores pueden variar dentro de la misma cultura y que por lo tanto es imposible establecer una relación única entre una ideología y una cultura (y viceversa). La ideología de un educador varía dependiendo del contexto en el que se realiza la actividad educativa, lo que explica, por ejemplo, las diferencias observables entre las lógicas educativas que guían a las mismas personas (imaginamos por ejemplo los maestros) en su profesión y en su rol de padres.

En última instancia, identificar los valores, los objetivos y las expectativas que animan a los educadores (miembros de la familia, profesores, grupos religiosos, organizaciones culturales) de una comunidad determinada nos permite entender las ideologías educativas que impulsan una cultura determinada y, por ende, de comprender mejor su estructura social, sus redes de relaciones y sus dinámicas económicas y políticas. El análisis del caso de los Wayana-Apalai, nos permite mostrar cómo las lógicas de origen exosistémica (locales y nacionales) y macrosistémica (globales) tienen una influencia en el proceso de transmisión de datos culturales hasta en un contexto, como la selva amazónica, geográficamente aislado y considerado como culturalmente “desconectado” de

las dinámicas político-económicas planetarias. Nuestro trabajo, quiere demostrar que estas dinámicas - sobre todo en su versión más neoliberal- consiguen integrar la cotidianidad de los pueblos indígenas y hasta modificar su sustrato ecosófico, cortocircuitando el proceso de transmisión de los datos culturales y “desconectando” a las comunidades nativas de su hábitat.

Educar y aprender en la selva amazónica: ecosofía y desarrollo infantil entre los Wayana-Apalaï

Aunque no traten específicamente del estudio de los procesos educativos, las monografías etnográficas sobre los Wayana-Apalaï escritas antes de la creación de la primera escuela “amazónica” en Guayana (en 1986) nos permiten imaginar las lógicas que han dirigido la actividad educativa de los padres indígenas en la época antecedente a la integración al estado francés (proceso que se ha concluido en 1946) y las estrategias utilizadas para permitir a los niños de convertirse en adultos. Dos elementos en particular, han atraído el interés de la mayoría de los observadores. Por un lado, los adultos nunca parecían imponer nada a los niños, los cuales aprendían ciertos procesos por efecto de la imitación y no como resultado de una “asignación de

tareas” (lo cual alimentó en algunos expertos el mito – heredado de Rousseau- según el cual el niño nativo era un “niño rey”, libre de gozar de su “estado de naturaleza”. (Hurault et al., 1998). Por otro lado, los niños conseguían desenvolverse con gran eficacia en su territorio, domesticar el complejo ecosistema de la selva tropical del Amazonas y aprovechar todos los recursos que puede ofrecer (Hurault, 1968).

André Cognat, quien vive desde hace más de cincuenta años en el pueblo de Antecume pata, señala que antes de la integración de los Wayana-Apalaï de la Guayana a la nación francesa (obtenida a través de la concesión de la ciudadanía a algunas familias indígenas), también había otros dos factores a considerar: el sistema de gestión comunitaria del territorio y el “culto a la belleza” (Cognat, 1977). En cuanto al primer factor, cabe recordar que, como la mayoría de los pueblos de tradición nómada de los bosques de América del Sur, los Wayana-Apalaï no concebían el régimen de la propiedad privada de los recursos ecológicos y territoriales, aunque en el caso de las herramientas o de los adornos personales se aplicara un sistema de uso familiar (es decir que estos objetos no “salían” del círculo doméstico). En otras palabras, para un wayana-apalaï habría sido imposible imaginar un espacio (una parcela de bosque, un río, una colina, etc.) como un patrimonio

personal, mientras que, por el contrario, habría sido normal considerar un abanico, una hamaca o un adorno de plumas como una propiedad familiar.

En los años '70 el mismo Jean Hurault escribía que entre los nativos del Alto Maroni, "no se pueden observar formas de apropiación individual o familiar de las tierras y parece que tales regímenes de propiedad nunca hayan existido" (Hurault, 1972, p.8). Es exactamente esta "ausencia" que modela el sistema de normas (*nomos*) de transmisión de los saberes locales a los niños indígenas a lo largo de su infancia y la adolescencia: se trata de un sistema que se ha desarrollado colectivamente -de manera consciente e inconsciente- para formar a los jóvenes (y a los adultos), para gestionar los conflictos familiares y comunitarios y evitar las disputas relacionadas con el uso de los recursos naturales. Esta ecosofía impregnaba el universo wayana-apalaï y conllevaba una visión del mundo fuertemente relacionada con un panorama geográfico y social (*oikos*), es decir un hábitat y una comunidad (que, como lo hemos visto, se basaba en un sistema de relaciones de parentesco que permitía de considerar a todos los aldeanos como miembros de una misma familia). En este universo cultural el equilibrio se asocia al trabajo bien hecho, capaz de dar placer a su usuario: esto es, el "bello".

Por supuesto, estamos utilizando el sustantivo "ausencia" con una cierta ironía: el discurso de la "modernidad" (y la visión económica neoliberal que lo sustenta) tiende a considerar "pre modernas" aquellas sociedades que no utilizan un sistema claro de manejo de las transacciones de bienes y servicios a partir de un valor absoluto (el "precio"). Sin embargo, no hay que olvidar que "los esquemas existenciales indígenas, si de un lado quedan por definición inadaptables a nuestras exigencias económicas, a nuestros modelos políticos y a nuestros valores filosóficos, de otro lado representan la única alternativa posible en el ecosistema forestal tropical" (Hurault et al., 1998, p.26).

De hecho, según muchos observadores - como Jean Hurault (1968) André Cognat (1967), Daniel Schoepf (1976), Lucía Hussak Van Velthem (1995) y Jean Chapuis (1998) - el comportamiento de los Wayana-Apalaï se caracteriza por un complejo hedonista que los empuja a asociar cada vez que sea posible la estética con la funcionalidad: la pintura corporal, por ejemplo, tiene la doble función de hacer que una persona se vea "bella" y de describir su estatuto (familiar y comunitario) - Práctica que ha sido observada también entre otras comunidades indígenas, como lo muestran los trabajos de Darcy Ribeiro (1980), Pascal Dibie (2005) y, más

recientemente, de Aurélie Houbre (2010) -; el cuidado que el artesano pone para la realización de una cestería no tienen la única finalidad de “producir” un objeto útil, sino también aquella de sorprender a los demás aldeanos con un objeto “bello”; la disposición de los árboles frutales y de las otras plantas en los jardines amazónicos no sólo tiene la función de permitir la creación de un ecosistema equilibrado y dinámico - donde cada planta juega un papel en el crecimiento de las plantas vecinas -, sino también aquella de ofrecer a las personas que los cultivan un espacio agradable en el que la fatiga física relacionada con el trabajo agrícola pueda ser recompensada por la belleza del lugar.

Sin embargo, si estos rasgos pueden describir a los Wayana-Apalāi entre los siglos XVIII y XX, hoy en día ya no caracterizan a los indígenas del “tercer milenio”. Nuestro trabajo etnográfico nos ha mostrado que existe una diferencia muy evidente entre la representación tradicional del “éxito social” que animaba a los adultos de Antecume Pata -la cual coincidía para los *muchachos* con la obtención del estatuto social de “buen padre de familia”, es decir, un cazador fuerte y valiente, capaz de construir su casa y satisfacer las necesidades materiales de la familia y para las *muchachas* con el estatuto de “buena madre de familia” (capaz de gestionar adecuadamente su

casa y de manejar los recursos ofrecidos por la selva)- y las representaciones más actuales. Efectivamente, hoy en día los padres y madres indígenas tienen otras expectativas: para ellos y ellas el “verdadero” éxito está basado en los estándares occidentales (que están modelados por el macrosistema): obtener un diploma escolar, un trabajo asalariado y la autonomía financiera. Estos nuevos criterios de éxito implican un cambio en las ideologías educativas tradicionales (aquellas que estaban en vigor antes de la adquisición de la nacionalidad francesa) a partir de las nuevas prioridades impuestas “desde arriba”.

El niño indígena ya no es el “rey” de la familia: hoy en día sus padres buscan fundamentalmente que tenga un éxito escolar, considerado como el primer paso hacia el éxito social. Para lograr este objetivo, no dudan en utilizar modalidades interactivas que anteriormente estaban consideradas tabú (como las puniciones corporales) y a exigir el uso del francés como lengua vehicular en el ámbito doméstico (lo cual crea situaciones de incompreensión en el hogar ya que la mayoría de los ancianos no habla este idioma). Los ciclos agrícolas se están cambiando para adaptarlos al calendario escolar y las tareas de “roza y quema” - que antes se realizaban en septiembre - ahora se llevan a cabo durante las

vacaciones de verano (julio y agosto) para que no interfieran con el comienzo del año escolar. De la misma manera los ciclos circadianos han sido modificados en función del horario escolar: si en épocas anteriores los padres levantaban a los niños antes del amanecer, hoy en día prefieren dejarlos en sus hamacas hasta las siete de la mañana (para que no lleguen cansados a la escuela), lo que significa que por la noche los niños tienden a dormirse más tarde (después de las 21:00), mientras que sus padres están cansando a las 19:00 (lo que implica que ciertos niños queden despiertos -por ejemplo, mirando televisión- mientras que sus padres ya duermen).

Por otra parte, las enseñanzas relacionadas con el medio ambiente se descuidan cada vez más. Los ancianos sienten que sus nietos se han vuelto demasiado "modernos" e incapaces de reconocer su territorio, así como las plantas y los animales que son parte del paisaje amazónico. Del mismo modo, muchos adultos se quejan de que las nuevas generaciones son incapaces de satisfacer las necesidades alimentarias de la familia: según ellos, los jóvenes han perdido habilidades para la caza, la pesca y la agricultura, además de la capacidad para fabricar herramientas artesanales que cumplan las normas de "funcionalidad y belleza".

Por último, el chamán de Antecumepata, Panapasi Panapasi, nos contó que su mayor dolor era de no haber podido formar unos aprendices y de saber que, después de él, ya no habrá chamanes en el Alto Maroni. Como parte de nuestras observaciones, hemos observado que la transmisión de la historia oral wayana-apalaï, que anteriormente ocupaba una buena parte de las interacciones discursivas entre los ancianos y los más jóvenes (Chapuis & Rivière, 2003), en la actualidad se limita a unas historias cortas que los adultos de la familia -especialmente las madres y los abuelos maternos- cuentan a los niños para conciliar el sueño: el patrimonio histórico y mitológico local se transforma así en unos cuentos cortos para dormir. Por otra parte, los jóvenes ya no saben tocar los instrumentos musicales tradicionales -especialmente el *jetpë kapawu*, la flauta nasal- ni conocen la música wayana-apalaï, la cual se ejecutaba todavía en el marco de las ceremonias o de los rituales chamánicos hasta la década de 1990, cuando el etnomusicólogo Hervé Rivière (1997) grabó una parte de este repertorio.

En última instancia, para los indígenas del Alto Maroni, esta nueva forma de éxito se identifica con la integración a la "aldea global". Según lo afirman muchos jóvenes padres, en la actualidad, el éxito una persona se mide a partir de

tres criterios fundamentales: poseer un teléfono celular o una tableta, tener un contrato de trabajo fijo (posiblemente con una entidad pública) y una nevera siempre llena. Sin embargo, hay que señalar que, hasta el día de hoy, muy pocos de ellos han logrado alcanzar este "sueño americano". Es decir, una perspectiva de prosperidad obtenida gracias al enriquecimiento personal.

Educación y autoctonía: dinámicas de asimilación cultural y respuestas adaptativas

Los resultados obtenidos mediante la observación de las performances educativas entre los Wayana-Apalai nos ayudarán a comprender mejor algunas dinámicas que tocan no solamente a los nativos de la Guayana sino también a las comunidades autóctonas que habitan los otros territorios franceses de ultramar (por ejemplo, la Martinica y Guadalupe en el Caribe, la Nueva Caledonia y la Polinesia en Oceanía o Mayotte y Reunión en el Océano Indiano). De hecho, aunque para los indígenas del Alto Maroni, la "identidad étnica" sigue manteniendo su papel unificador y reivindicativo, esta misma identidad se ha ido transformando de manera que - en tan sólo dos generaciones - se ha adoptado una ideología educativa exógena con el objetivo

declarado de permitir a los jóvenes de disfrutar de los "beneficios de la civilización": un título de estudio, el acceso al mercado laboral, un sueldo fijo y la posibilidad de obtener productos de origen industrial. Las prácticas transmitidas desde generaciones han sido literalmente abandonadas para adaptarse al modelo occidental y seguir - más o menos conscientemente - el espejismo de la integración a la sociedad nacional: un espejismo transmitido, entre otros, por la escuela, los medios de comunicación, las redes sociales y los grupos religiosos.

Esta mutación nos confirma la hipótesis que, hace casi medio siglo, había desarrollado Darcy Ribeiro (1971): que los pueblos amazónicos se encuentran en un proceso de "transfiguración étnica", es decir una gradual alteración del sustrato biológico y cultural para llenar los requisitos establecidos por la sociedad dominante y para garantizar su existencia como entidades étnicas. De hecho, hasta ahora, la identidad étnica wayana-apalai ha sobrevivido a este proceso de "absorción". Sin embargo, el sustrato cultural que caracterizaba a este pueblo antes del contacto con la sociedad dominante parece estar desapareciendo. El ajuste a la "modernidad" se está operando por sustitución: la dinámica de aculturación empujada por los padres wayana-apalai tiende

inevitablemente a seleccionar ciertos conocimientos "tradicionales" y a excluir a otros - que antes eran la expresión visible de la cultura local – en el proceso de formación del niño. Habría que preguntarse si esta sustitución resulte realmente ventajosa para los nativos. Por ahora, la crisis social que se observa en estas comunidades nos deja poca esperanza: en el Alto Maroni, los indígenas viven en un hábitat contaminado (por efecto de la deforestación y de la presencia de *garimpeiros*), bajo las restricciones impuestas por la economía ilegal, en un contexto social donde el alcoholismo toca la mayoría absoluta de la población, donde el suicidio entre los adolescentes y jóvenes se ha convertido en un "fenómeno epidémico" y donde, finalmente, el estado brilla por su ausencia.

Actividades tradicionales vs. escolarización obligatoria: el dilema étnico en contextos de ultramar

Un debate vivaz está animando círculos académicos y entidades públicas encargadas con las políticas públicas para la educación en aquellos departamentos y territorios franceses con un pasado colonial. Sintéticamente es posible reconocer en esta problemática no menos de tres factores críticos.

El primero está representado por los escasos resultados generalmente obtenidos por los estudiantes de ultramar en las evaluaciones oficiales de carácter nacional realizadas durante el último año de primaria, antes de ingresar al colegio. La mayoría de los investigadores que se han ocupado de esta problemática ha subrayado que el contexto multicultural típico de las antiguas colonias, complicado por su posición relativamente periférica en términos de integración socio-económica con la madre-patria, nunca se ha desarrollado en aquel escenario intercultural imaginado por los responsables políticos (Dupuy, 2007; Léna, 2000). En Guayana francesa, la sociedad se encuentra rígidamente estratificada: el poder económico y político está en las manos de unas élites criollas, a las cuales hay que añadir una pequeña pero influyente comunidad de empresarios, profesionales y altos funcionarios del Estado originarios de la Francia metropolitana. Las diferentes etnias indígenas (Wayana, Apalaï, Wayāpi, Lokonos, Palikur, Kali'na, Teko) cohabitan con comunidades afrodescendientes (conocidas con el nombre colectivo de Bushinengué: se trata de los Saramaca, Paramaca, Aluku o Boni, Djukas, Kwintis y Matawais) en las selvas centrales y meridionales del territorio guyanés. Existen también representantes de la diáspora china y laosiana, así como libaneses, brasileños, surinameses, guayaneses, indios e indonesios.

La falta de instrumentos concretos para realizar la integración de este mosaico de culturas ha marginado las comunidades étnicas de Guayana y la escuela ha fallado en su objetivo declarado de funcionar como “elevador social” y de contribuir a la realización del ideal republicano de garantizar la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos (Couchili, 2010).

El segundo factor corresponde a la voluntaria exclusión de la noción de etnicidad del sistema jurídico francés. La lógica que rige el sistema administrativo está estructurada con la función de ofrecer un mismo servicio a todos los ciudadanos franceses, en todos los territorios sujetos a la soberanía del Estado. Con la descolonización y la departamentalización de las antiguas colonias esta “perspectiva republicana” (que trae origen en el discurso político positivista desarrollado durante e inmediatamente después de la Revolución Francesa, en el siglo XVIII) ha sido aplicada en todos los servicios públicos, incluso en las escuelas. En la actualidad, un mismo currículum educativo, desarrollado por un organismo central del Estado (el Ministerio de Educación), se aplica en todas las escuelas primarias de Francia: en París como en Tahiti o en Antecume pata. Hay que señalar que, en las últimas dos décadas se han desarrollado nuevas

aproximaciones pedagógicas (sobre todo en el campo de las estrategias para el aprendizaje de la lectura y la escritura) así como nuevas herramientas didácticas y dispositivos escolares enfocados hacia el fortalecimiento de las lenguas y las competencias propias de las culturas de origen de los estudiantes (Alby & Launey, 2007; Garnier, 2011; Maurel, 2010, 2012). Lamentablemente, las observaciones descritas en las páginas precedentes parecen confirmarnos que su impacto ha sido bastante limitado.

El tercer factor, la pérdida de los conocimientos y los saberes tradicionales, se encuentra estrechamente relacionado con el segundo. Durante el periodo colonial, las políticas imperialistas de los franceses fomentaron la erradicación de las culturas tradicionales y la aculturación -a menudo forzada- de las comunidades nativas. El proceso de descolonización ha generado un cierto grado de “crisis de conciencia” en la sociedad francesa, abriendo el camino a la aceptación del principio de integración social de los ciudadanos franceses con una identidad autóctona. A pesar de los esfuerzos realizados, este mismo mecanismo de inclusión se encuentra actualmente bajo acusación por no reconocer oportunamente las diferencias culturales, por facilitar las

distorsiones sociales y, paradójicamente, por alimentar las discriminaciones étnicas (Grenand & Renault-Lescure, 1990). En efecto, la mayoría de las políticas públicas nacionales están difícilmente adaptables a territorios y a realidades sociales tan lejanas y diferentes- de aquellas metropolitanas y, a menudo, generan la reticencia –y hasta el abierto rechazo– de las comunidades locales (Grenand, 2000).

En 2013, por ejemplo, la decisión tomada por el Ministro de la Educación Nacional de aumentar la carga de trabajo y el número de horas de clases para todos los estudiantes del país fue duramente criticada por la mayoría de las aldeas Wayana-Apalai. Tratándose de una extensión del tiempo pasado fuera del ámbito doméstico, los padres de familia temían que las nuevas generaciones se alejaran todavía más de los saberes tradicionales y de la educación familiar. Finalmente, el alcalde de Maripasoula fue obligado a pedir al Gobierno Nacional una derogación de larga duración para garantizar que las escuelas operantes en su municipio no tuvieran que modificar sus horarios de clase, debido a que sus electores indígenas no estaban dispuestos en alterar su planificación doméstica y sus hábitos familiares.

Conclusiones: escolarización y herencia colonial

El caso de las comunidades Wayana-Apalai en Guayana francesa es suficientemente representativo para comprender algunos de los problemas relacionados con las políticas educativas en contextos poscoloniales.

Se trata de territorios muy diferentes pero que comparten una condición peculiar dependiente de la complejidad de sus paisajes ecológicos y culturales, de la existencia de identidades étnicas en disputa para el respecto de su estilo de vida propio, de la existencia de disparidades socio-económicas y de la sobrevivencia de ciertas estructuras coloniales. Además, esta complejidad se amplifica por el aislamiento social y geográfico que viven estas comunidades, aunado a la inhabilidad de los estados para adaptar los estándares nacionales a las realidades locales.

El paradigma educativo moderno, construido alrededor del dispositivo escolar universal y obligatorio, si de un lado responde a la exigencia de garantizar un derecho, de otro lado actúa como fuerza homogenizante dirigida a difundir conceptualizaciones y visiones del mundo profundamente etnocéntricas, capaces de generar crisis y conflictos sociales.

Los resultados de este trabajo parecen confirmar la hipótesis según la cual las comunidades nativas del Alto Maroni están experimentando un proceso de transfiguración étnica y de desconfiguración estructural.

Esperamos que este modelo analítico pueda motivar a otros investigadores para evaluar el impacto generado por las lógicas administrativas poscoloniales en las comunidades étnicas, en sus cosmovisiones y en su cotidianidad.

Referencias Bibliográficas.

- Ailincail, R. (2015). De la variabilité interactionnelle en contextes éducatifs pluriculturels et plurilingues. Comparaisons, compréhensions, contextes minoritaires et modèles interprétatifs. Habilitation à Diriger des Recherches. Polinesia Francesa: Université de la Polynésie française.
- Ailincail, R., Alì, M., & Jund, S. (2012). "Comparaison des écosystèmes éducatifs chez deux groupes d'Amérindiens: les Wayãpi et les Wayana". La Revue française d'éducation comparée, Raisons, comparaison, Education(8), 55-90.
- Ailincail, R., Gabillon, Z., Alì, M., Vernaudo, J., Paia, M., & Saura, B. (2016). Pratiques éducatives scolaires et familiales en Polynésie française. Recueil d'un corpus en contexte plurilingue. Les printemps de la recherche en ESPE. Deuxième colloque du Réseau national des ESPE (R-ESPÈ) (págs. 21-22 marzo). París: La recherche en éducation: des enjeux partagés.
- Alby, S., & Launey, M. (2007). "Former les enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel". En L. I., & M. B, Pratiques et représentations linguistiques en Guyane (págs. 317-347). París: IRD.
- Alì, M. (2011). Los atentados al territorio ancestral: de conexiones e interconexiones en Urabá. Kavilando, 3(2), 100-107. Obtenido de <http://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/137/121>
- Alì, M. (2011). territorios de Frontera en estado de sitio. Para una aproximación ecológica al conflicto colombiano. Kavilando, 66-71. Obtenido de <http://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/132/116>
- Alì, M. (2012). Megaproyectos y efectos perversos de la modernidad: el bizarro caso de Urabá. Revista Perfiles Libertadores, 8, 72-80.

- Alì, M. (2016). De l'apprentissage en famille a la scolarisation républicaine. Deux cas d'étude en Guyane et en Polynésie française. Tesis para optar al título de doctor en antropología biológica, etnología y prehistoria. Université de la Polynésie française.
- Alì, M., & Ailincal, R. (2013). Learning and Growing in indigenous Amazonia. The Education System of French Guayana Wayana-Apalai communities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106(10), 1742-1752.
- Alì, M., & Ailincal, R. (2015). Child development in post-colonial contexts: educational change and ethnic transfiguration in a French Guiana Wayana-Apalai indigenous community. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3625-3632.
- Berry, J. W. (1971). "Ecological and cultural factors in spatial perceptual development". *Canadian Journal of Behavioral Science*, 3, 324-336.
- Berry, J. W. (1976). *Human ecology and cognitive style*. New York: Sage/Halsted/Wiley.
- Berry, J. W. (1995). "The descendants of a model". *Culture & Psychology*, 1, 373-380.
- Briggs, J. (1972). "The issues of autonomy and aggression in the three-year-old : the Utku Eskimo case". *Seminars in Psychiatry*, 4 (4), 317-329.
- Bronfenbrenner, U. (1986). "Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives". *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1995). "The bioecological model from a life course perspective". En P. Moden, G. H. Elder, & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context*, pp. 599-618. Washington, DC: American Psychological Association.
- Chapuis, J. & Rivière, H. (2003). *Wayana eitoponpë. (Une) histoire (orale) des Indiens Wayana*. Cayenne-Paris: Ibis Rouge.
- Chapuis, J. (1998). *La personne wayana entre sang et ciel*. Tesis para optar al título de doctor en antropología. Université d'Aix-Marseille.
- Clancy, P. (1986). "The acquisition of communicative style in Japanese". En B. Schieffelin, B. & E. Ochs (Eds.), *Language Socialization Across Cultures*, pp. 213-250. New York: Cambridge University Press.

- Cognat, A. (1967). *J'ai choisi d'être indien*. Paris: L'Harmattan.
- Cognat, A. (1977). *Antecume ou Une autre vie*. Paris: Robert Laffont.
- Corsaro, W. & Rizzo, Th. (1988). "Discussion and friendship: socialization processes in the peer culture of Italian nursery school children". *American Sociological Review*, 53, 879-894.
- Couchili, L. T. (2010). "Un demi-siècle d'école dans le sud Guayanaise: quel bilan?" En D. Maurel (Ed.), *Vannerie et mathématiques en Guyane*, pp. 56-58. Cayenne : Association Malipahpan.
- Dupuy, F. (2007). "Dynamiques interethniques dans le haut Maroni". En I. Leglise & B. Migge (Eds.) *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane*, pp.317-347. Paris: IRD.
- En estado de sitio: los Kunas en Urabá. Vida cotidiana de una comunidad indígena en una zona de conflicto. (2010). Bogotá: Uniandes.
- Figueiredo Correia, J. de. (1967). *Relatorio para o Exmo Sr. Ministro para apurar irregularidades no Serviço de Proteção aos Indios*. P. 4911/4978. Brasília: Ministerio do Interior.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Garnier, C. (2011). *Le dispositif aide aux devoirs de l'internat d'excellence de Maripasoula: une voie vers l'intégration scolaire. L'exemple des élèves wayana du bâtiment des 6ème*. Trabajo de grado para optar al título de Magister M2, Université des Antilles et de la Guyane, Cayenne, Guayana francesa, Francia.
- Gourg, C. (2011). "Hybridité et reliance: Représentations des langues vivantes étrangères en site isolé chez les jeunes Wayana d'Antecum Pata". En R. Ailincal & T. Mehinto (Eds.), *Pratiques éducatives dans un contexte multiculturel. L'exemple plurilingue de la Guyane*. Vol. 2. Le secondaire, pp. 97-104. Cayenne: CRDP Guyane.
- Grenand, F. & Renault-Lescure, O. (1990). *Pour un nouvel enseignement en pays amérindien. Approche culturelle et linguistique*. SH 107. Cayenne: ORSTOM.
- Grenand, F. (2000). "Quelle scolarité pour quels élèves?" In S. Bahuchet (Ed.), *Les peuples des forêts tropicales aujourd'hui*, pp. 34-40. Bruxelles: APFT-ULB.

- Gutierrez León, E. (20 de enero de 2015). Foro regional indígena de paz “yo porto el bastón de la paz” Apuestas y propuestas de paz desde los pueblos indígenas Antioquia. *Kavilando*, 7(1), 23-37. Obtenido de <http://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/29/18>
- Gutierrez León, E. (20 de enero de 2015). Foro regional indígena de paz “yo porto el bastón de la paz” Apuestas y propuestas de paz desde los pueblos indígenas Antioquia. *Kavilando*, 7(1), 23-37. Obtenido de <http://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/29/18>
- Harkness, S. et Super, C. M. (1977). “Why African Children are so Hard to Test”. En L.L. Adler (dir.) *Issues in Cross-Cultural Research*. New York, NY: New York Academy of Science, pp. 326-331.
- Harris, M. (1987). *El materialismo cultural*. Madrid: Alianza Editorial
- Houtart, F. (2014). De los bienes comunes al bien común de la humanidad. *El Agora USB*, 14(1), 259-293. doi:<http://dx.doi.org/10.21500/16578031.215>
- Houtart, F. (2014). De los bienes comunes al bien común de la humanidad. *El Agora USB*, 14(1), 259-293. doi:<http://dx.doi.org/10.21500/16578031.215>
- Hurault, J.-M. (1968). *Les Indiens Wayana de la Guyane française: structure sociale et coutume familiale*. Paris: ORSTOM.
- Hurault, J.-M. (1972). *Français et Indiens en Guyane. 1604-1972*. Cayenne: Guyane Presse.
- Hurault, J.-M., Grenand F., Grenand P. & Lévi-Strauss, C. (1998). *Indiens de Guyane. Wayana et Wayampi de la forêt*. Paris: Autrement, IRD.
- Léna, S. (2000) “Education amérindienne et éducation nationale”. En Association Guayanaise des Psychologues (Ed.), *Actes des deuxièmes journées d'études sur la famille en Guyane*, pp. 78-91. Cayenne: AGP.
- LeVine, R.A. & New, R.S. (Eds.) (2008). *Anthropology and Child Development. A Cross-Cultural Reader*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Malinowski, B. (1913). *The Family among the Australian Aborigines*. London: University of London Press – Hodder and Stoughton.
- Maurel, D. (2010). “Indiens et Ecole en Guyane. Réflexion sur l'histoire de la scolarisation des Indigènes de Guyane française”. En D. Maurel (Ed.), *Vannerie et mathématiques en Guyane*, pp. 53-55. Cayenne: Association Malipahpan.

- Maurel, D. (2012). "Genèse, fonctionnement et perspective du dispositif académique des Intervenants en Langue Maternelle (ILM) de la Guyane". *La revue française d'éducation comparée*, 8, 223-242.
- Mead, M. (1928) [2001]. *Coming of Age in Samoa*. New York: William Morrow.
- Miller, P.; Sandler, T. L.; Liang, C.-H. et Fung, H. (2001). "Narrating transgression in Longwood : the discourses, meanings and paradoxes of an American socializing practice". *Ethos*, 29: 159-186.
- New, R.S. (1994). "Child's play in Italian perspective". En J. Roopnarine; J. Johnson et F. Hooper (dir.) *Children's play in diverse cultures*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Ogbu, J.U. (1978). *Minority Education and Caste: The American System Cross-Cultural Perspective*. New York: Academic Press.
- Ogbu, J.U. (1985). "Cultural-ecological influences on minority school learning". *Language Arts*, 62, 860-869.
- Ogbu, J.U. (1987). "Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. Explaining the school performance of minority children". *Anthropology and Education Quarterly*, Special Issue, 18 (3), 312-334.
- Ogbu, J.U. (1992). "Les frontières culturelles et les enfants de minorités". *Revue Française de Pédagogie*, 101, 9-26.
- Ribeiro, D. (1971). *Fronteras indígenas de la civilización*. México: Siglo XXI.
- Rivière, H. (1997 [Grabado en 1994]). *Musique instrumentale des Wayana du Litani* [CD]. Paris: Musique du Monde - Buda.
- Schoepf, D. (1976). "Le Japu faiseur de perles: un mythe des Indiens Wayana-Aparai du Brésil". *Bulletin Annuel du Musée d'Ethnographie de Genève*, 19: 55-82.
- Serje, M. (2005). *El revés de la Nación: territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie*. Bogotá: Uniandes.
- Spiro, M.E. & Spiro, A.G. (1975). *Children of the Kibbutz*, Revised Edition. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Van Velthem, L.H. (1995). *O belo é a fera. A estética da produção e da predação entre os Wayana*. Tesis para optar al título de doctor en Antropología Social. Universidade de São Paulo.